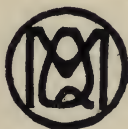
ZEITSCHRIFT FÜR

PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON
E. MEUMANN UND **O. SCHEIBNER**
UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON
A. FISCHER UND **H. GAUDIG**

XIII. JAHRGANG



1912
VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

würde. Nicht selten ist die Erscheinung, daß ein Anfänger es mit einer Klasse in den ersten Tagen verdirbt: wenn erst einmal ein Ulk gelungen, so ist die Achtung dann schwer und nur langsam, auch bei großen Fortschritten des Erziehers, wieder zu erwerben. Es ist nur eine Konsequenz davon, daß später auch der Ruf viel tut, der einem Lehrer bei der Schülerschaft vorausgeht. Wer sich nötigenfalls einmal durch ein strenges Gericht in Respekt gesetzt hat, der kann (wenn er sonst ein Mann nicht ohne natürliche Autorität ist) nachher oft ganz mild verfahren, ohne so leicht wieder die Zielscheibe der Jugendtollheiten und des Übermuts zu werden. Er kann sich auch mit der Klasse Scherz erlauben, darf die Zügel locker lassen, was dem Anfänger ohne Gefahr nicht zu raten ist.

Zum Schluß noch zwei Bemerkungen über das Gesagte: Was die Theorie betrifft, so weiß ich natürlich, daß dafür im Vorliegenden nur Richtlinien gegeben sind; es wäre sehr wünschenswert, daß man noch weiter Material sammelte und mitteilte. Und was die praktische Seite angeht, so gilt das Erörterte in weiterem Umfange wohl nur für die Schule, wo der Lehrer eine nicht leicht zugängliche Autorität ist. Anders wird es sein in der Erziehungsschule (der nicht bloß durch Gesinnungsstoff wirkenden), wo der Lehrer den Zöglingen auch menschlich nahesteht. Hier wird eben wegen dieses freundlicheren Verhältnisses die Technik des Disziplinhaltens gar nicht so sehr in Frage kommen. Zugleich ist klar, daß die Lehrer hier mehr als für eine Fachwissenschaft für Psychologie und Pädagogik werden arbeiten müssen. Trotzdem wird man da nicht in das umgekehrte Extrem verfallen und wissenschaftliche Spezialarbeit verachten. Man wird sich im Gegenteil über die Mannigfaltigkeit der geistigen Interessen freuen. Denn nur eins ist vielleicht bei Lehrern und Schulsystemen, wie im geistigen Leben überhaupt, unbedingt vom Übel: Schablonenhaftigkeit.

Über die Faulheit —

eine psychologische Analyse.

Von Aloys Fischer.

I.

Bei der Beurteilung des Schülers ist die Leistung das einzig Gegebene. Wir benützen zwar auch unseren Gesamteindruck von ihm oder fremde Auskünfte über ihn, allein wenn wir den ersteren analysieren, zeigt es sich, daß er auf der einzeln nicht mehr reproduziblen Kenntnis vieler Leistungen des Schülers beruht, auf Erfahrungen über den bisherigen, den durchschnittlichen Charakter derselben, und wenn die Benutzung fremder Angaben legitimiert sein soll, müssen wir die Zuversicht haben, daß sie ihrerseits sich auf beobachtete Leistungen stützen, an Leistungen jederzeit nachgeprüft werden können.

Die Leistung ist, wie das einzig unmittelbar Gegebene, so auch das zunächst Bestimmbare. Wir bestimmen die Leistung des Schülers, indem wir sie vergleichen mit (eventuell messen an) der idealen Leistung seiner Klasse, der Durchschnittsleistung derselben, sie vergleichen auch mit der bisher besten bzw. mit der durchschnittlichen bzw. letzten Leistung des Schülers selbst. Das Resultat dieses Vergleichs spricht die Zensur aus, soweit es ein ziffernmäßig faßbares ist, die Note.

Es ist ersichtlich, daß durch die verschiedenen Maßstäbe der Beurteilung streng genommen auch eine Mehrheit von Zensuren für die gleiche Leistung bedingt wäre; für gewöhnlich wird man sich mit zweien begnügen; mit dem (oberen oder unteren) Abstand vom Durchschnitt der Klasse und mit dem Abstand von dem Durchschnitt der bisherigen eigenen Leistungen. Ob der Schüler sich in seinen Leistungen gleich bleibt, verbessert oder verschlechtert, und wie diese Leistung sich zur durchschnittlichen seiner Altersgenossen verhält (also zu derjenigen Leistung, die durch die Schule von ihm als mögliche gefordert und erwartet ist), das drücken der Gang der Einzelnoten und die Schlußnoten aus. Die durchschnittliche Leistung der Klasse selbst kann dabei (im Hinblick auf eine ideale Leistung) noch eine niedrigere oder höhere sein.

Man darf diesen Ursinn aller Zensuren niemals außer acht lassen. Noten und Zensuren sagen zunächst nichts aus über den Schüler im ganzen, über den Menschen im Schüler, sagen nichts voraus über seine vermutliche Entwicklung; sie klassifizieren einfach seine Leistungen unter Benutzung eines oder mehrerer der oben angegebenen Maßstäbe und charakterisieren lediglich den Schüler, d. h. den jugendlichen, in der Entwicklung begriffenen Menschen, von dem in der Klassengemeinschaft mit anderen bestimmte Leistungen gefordert werden und der gewissen dauernden Einflüssen ausgesetzt ist. Die Schule stellt eine eigene Biosphäre, eine Umwelt dar, an die man besser oder schlechter angepaßt sein, sich besser oder schlechter oder gar nicht anpassen kann, und die Zensur trifft zunächst den jugendlichen Menschen in dieser guten oder mangelhaften Anpassung an das Schulmilieu. Die Zensur kann zunächst nichts aussagen wollen über die Leistungen des jugendlichen Menschen auf anderen Gebieten als denen der Schularbeit, in einer anderen Umwelt, in einem höheren Alter, einer anderen Phase seiner Entwicklung. Niemand, der selbst eine Schule durchlaufen hat, wird bezweifeln, daß sie tatsächlich ein Milieu mit hemmenden und fördernden Faktoren ist; schon die Kameraden können im einen wie im anderen Sinn wirken; die Persönlichkeiten der Lehrer und Vorstände, die Stoffwelt des Unterrichts, die Regelmäßigkeit des Stundenplanes, die Gebäude und die Ausstattung des Lehrzimmers, alles, was erlaubt und geboten ist, wie nicht minder alles, was dem Schüler verboten ist, die geschriebenen und ungeschriebenen Gesetze der Schülermoral wirken zusammen, um den Einzelnen mit einer Atmosphäre zu umgeben, in der er oft schlechter gedeiht, als er seiner Anlage und Artung nach müßte, nicht selten aber auch besser gedeiht, als er ohne den Schutz und die Hilfe des Schulmilieus aus eigener Kraft, in ganz freiem Eigenwachstum vermöchte. Die großen Unterschiede zwischen dem gleichen Individuum als Schüler und als reifem Manne lassen oft genug nicht nur einen hemmenden, retardierenden, sondern auch einen fördernden Einfluß des Schulmilieus erkennen; mancher hat, reif und mündig geworden, nichts von dem gehalten, was er als Schüler versprach, weil er eben nur an eine Umwelt nach Art der Schule sich anzupassen vermochte und in dieser Anpassung Blüten trieb, während er im freien Wind des großen Lebens nicht mehr

zum Wurzeln kam. Wenn man vollends Gelegenheit hat, das Leben mehrerer Schulen zu studieren, wenn man den Übergang des gleichen Schülers von einer zu einer anderen Anstalt verfolgt, so wird man inne, daß jede Schulgattung, ja jede Anstalt ihren eigenen Geist hat, den man, wenn auch durch die Medien der eigenen Individualität, der Familie und erwachsenen Umgebung mannigfach gebrochen, doch in jedem einzelnen Schüler derselben wiederfinden kann.

Die Schulzensur charakterisiert also zunächst nur den Schüler in seiner Anpassung und Anpassungsfähigkeit an bestimmte Arbeiten und Lebensbedingungen; man braucht nichts mehr und nichts Tieferes in sie hineinzulesen; so gehandhabt, setzt sie auch keinerlei psychologische Fähigkeit des Lehrers und psychologische Analyse der Leistungen voraus.

Aber selten begnügen wir uns mit dieser Zensur, oder richtiger: dieser Auffassung der Zensur. Wir neigen immer wieder dazu, in ihr eine tiefere Charakteristik der psychischen Individualität des Schülers zu geben und zu sehen. Von diesem Augenblicke an ändert sich das Verfahren der Zensurierung. Es genügt jetzt nicht mehr, einfach festzustellen, daß der Schüler in den verschiedenen Disziplinen so und soweit über oder unter dem Durchschnitt seiner Klassengenossen steht, eine deutliche Tendenz zur Gleichartigkeit, Verbesserung, Verschlechterung zeigt; es gilt, diesen Befund zu deuten, ihn als Symptom für tieferliegende, dauerndere Beschaffenheiten des Schülers zu erkennen. Das ist durchaus noch möglich; denn so gewiß die Leistung das einzig unmittelbar Gegebene und das zunächst Bestimmbare ist, so wenig ist sie doch das einzig Bestimmbare. Aber es ist die erheblich schwierigere Seite der Zensur durchaus nicht mehr jedem Lehrer möglich, nicht mehr der naiven Auffassung zu überlassen. Sie erfordert methodisches Bewußtsein, wann, unter welchen Umständen, nach welchen Regeln von der Leistung auf ihre verborgenen psychischen Ursachen geschlossen werden darf, wie die symptomatische Bedeutung einer Leistung ermittelt wird; sie erfordert, mit wacher Erfahrung und natürlichem psychologischen Blick verbunden, gründliche psychologische Schulung. Wer weiß, wie selten diese drei Eigenschaften überhaupt sind, wird sich wundern, wenn der psychologisch charakterisierende Teil der Schülerzensuren oft so nichtssagend, im Laufe der Schuljahre widerspruchsvoll und falsch ist, während die konstatierende und rangierende Zensur mit ihrer exakteren Quantitierung einfach und zuverlässig gehandhabt werden kann, freilich auch nur die Oberfläche des Schülerindividuums erreicht.

Zur konstatierenden Zensurierung ist jeder das Fach beherrschende Lehrer ohne weiteres befähigt; hier setzt eventuell nur die Natur der Disziplin der exakten Objektivität eine Grenze, insofern etwa die Wertung eines deutschen Aufsatzes nach Disposition und Inhalt, Form und sprachlichem Ausdruck nicht einen ähnlich eindeutigen Maßstab besitzt wie die Wertung desselben als einer Rechtschreibeprobe oder wie die Zensurierung einer lateinischen Elementarübersetzung. Die psychologisch charakterisierende Zensur darf niemals summarisch von der Leistung auf ihre Bedingungen schließen, niemals vergessen, daß der beurteilte Schüler in der Entwicklung begriffen ist und unter dem Einfluß einer bestimmten Umwelt steht, und ist von der psychologischen Einfühlung, Erfahrung und Schulung abhängig. Beide Zensurierungen verfolgen auch verschiedene Zwecke: die erste orientiert den Lehrer über das Maß der erreichten Kenntnisse und Fertigkeiten und bildet die Basis für die Beurteilung der Reife für den Lehrstoff der nächsthöheren Klasse; die zweite soll dem Schüler (dessen Eltern, Vormündern) zu einer besseren Kenntnis seiner selbst,

seiner Stärken und Schwächen verhelfen, im Interesse der Erziehung, Selbstbestimmung, Berufswahl usw. Insofern hat sie einfach beschreibend zu sein, nicht lobend oder tadelnd.

Dieser durch seinen Doppelzweck und seine wesentlich verschiedene Grundlage ohnehin schon vieldeutige Charakter der Zensur wird nun noch weiter kompliziert dadurch, daß die Zensur nicht nur rangieren und charakterisieren, sondern auch erziehen helfen soll, den Schüler in seiner Bildungsarbeit an sich selbst unterstützen, aneifern. Die Zensur ist, trotz der Tatsächlichkeit ihrer Grundlagen, jederzeit auch ein pädagogisches Hilfsmittel gewesen, hat gelobt und getadelt, um dadurch etwas zu erreichen, um auf den Schüler zu wirken; sie war auch ermahnende Zensur.

Daß die psychologisch charakterisierende Seite nicht nur die schwierigste, sondern auch die wichtigste der Zensur ist, unterliegt keinem Zweifel; durch sie wird die Leistung, die auf Grund derselben vollzogenen Rangierung erst verständlich, die pädagogische Beeinflussung erst sinnvoll, möglich. Wir müssen verstehen, ob eine Leistung wesentlich durch spezielle Begabung oder trotz geringer Begabung durch sorgfältige Übung oder durch eine besonders einleuchtende erfolgreiche Unterrichtsmethode bedingt ist, ob sie sozusagen zufällig glückte, selbständig oder mit fremder Hilfe zustande kam, lediglich durch die Güte der Reproduktion und reproduktiven Fähigkeiten erreicht wurde oder auf selbständiges Denken, Sachkenntnis und Erfindungsgabe schließen läßt. Wird auf die charakterisierende Seite der Zensur Nachdruck gelegt, so tritt die Note in den Hintergrund — sie bringt wesentlich die Stelle der Arbeit in der Klassenleistung zum Ausdruck — und die ausführliche Begutachtung gewinnt an Raum und Gewicht. Diese ist jedoch nicht mehr möglich, ohne genaue quantitative und vor allem qualitative Analyse der Leistung und sorgfältige psychologische Deutung ihrer Details.

II.

Was für die Leistung gilt, gilt auch für die Fehlleistung. Das Problem der Fehlleistung ist ein vielfaches: wir müssen den Grad der Fehlleistung bestimmen, ihre Art, namentlich ob es sich um momentane (relativ zufällige) oder dauernde Minderleistung handelt, um konstante oder wachsende bzw. abnehmende dauernde Minderleistung, um Fehlleistung auf einem, einigen oder allen Gebieten des Unterrichts, auf solchen mit oder ohne deutliche Korrelation, ob sie die Gefahr in sich schließt, das Klassenziel zu verfehlen. Auch bei der Fehlleistung ist der geringste Teil der Arbeit getan, wenn wir sie auf diese Weise nach allen Seiten bestimmt und gemessen haben, und ist die darauf basierende ermahnende Zensur von vornherein zur Wirkungslosigkeit verurteilt, wenn wir nicht durch eine genaue Analyse zu ihren psychischen Quellen vorzudringen und sie in einer dem Schüler selbst einleuchtenden (und damit auch wohl nützenden) Weise zu charakterisieren vermögen.

Der Begriff der Faulheit ist ein solcher, der für die Ätiologie der momentanen, namentlich aber der dauernden Minderleistung schon von der vorwissenschaftlichen, volkstümlichen Psychologie, der praktischen Menschenkenntnis, geprägt wurde. Es ist die Frage, was wir damit meinen, wenn wir von Faulheit sprechen und sie als eine Ursache der schulischen Minderleistung betrachten.

Wir charakterisieren damit nicht mehr die Leistung, beschreiben nicht mehr unmittelbar Vorgefundenes, sondern gehen darüber hinaus, richtiger dahinter zurück, auf tieferliegende Tatbestände; wir müssen also sorgfältig alle Momente präzisieren,

auf die wir uns dabei stützen, das Verfahren rechtfertigen, nach dem wir schließen, und den Sinn der Tatbestände unzweideutig präzisieren, auf die wir rekurrieren bzw. zurückgeführt werden.

III.

Der Begriff der Faulheit hat seinen Ort in der Lehre von den Ursachen und Bedingungen der Fehlleistung. Wir müssen deshalb wenigstens einen Überblick über die Ätiologie der Fehlleistung zu gewinnen suchen, um die Faulheit nicht mit anderen Tatbeständen zu verwechseln oder um nicht schablonenhaft jede Fehlleistung einfach auf Faulheit zurückzuführen. Die pädagogische Wertung der Faulheit zeigt Schwankungen von dem einen Extrem der Faulheit als Sündenbock für alles bis zum anderen: der völligen Leugnung der Existenz eines solchen Kinderfehlers.

Es gab einmal Pädagogen, die jeden Mißerfolg, jede momentane oder dauernde Minderleistung des Schülers mit dessen Faulheit erklärten; die Schüler zerfielen in zwei Gruppen: diejenigen, die das Klassenziel in allen Fächern erreichten, die Begabten, Braven, Fleißigen, und diejenigen, die mehr oder weniger weit hinter demselben zurückblieben, die Dummen, Bösen, schuldhaft Faulen. Die ganze Erziehung der Kinder war durch diese falsche psychologische Klassifikation bedingt; man hielt jedes Kind in gleichem Grade für fähig, den Lernstoff der Schule und die Fertigkeiten, die sie verlangte, sich anzueignen; gelang es dem einen oder anderen nicht, so war daran nur sein böser Wille schuld, seine moralische Verderbtheit, seine Faulheit, die sich, mit oder ohne Ausreden, den zugemuteten Anstrengungen der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, der Muskeln immer wieder zu entziehen wußte. Auf einer Besserung der Unterrichtsleistung suchte man demgemäß mit moralischen Erziehungsmitteln hinzuwirken, mit Vorhaltungen über das Böse der Trägheit, der Verstocktheit, mit Ermahnungen, seltener schon mit Anleitungen zu konzentrierter, eingeteilter, methodischer Arbeit. Ich glaube nicht, daß diese Zweiteilung der Schüler in die Fleißigen und die Faulen durch tiefergehende psychologische Überlegungen gerechtfertigt wurde; sie ist mehr ein Ausfluß der Gedankenlosigkeit, die der genaueren Analyse des Mißerfolges der Schüler aus dem Wege ging, vielleicht auch der instinktiven Notwehr eines Lehrers, der nicht gern die Unzulänglichkeit seiner eigenen Perönlichkeit und Methode zugestand und lieber einen rätselhaften angeborenen Widerstand des Schülers gegen Belehrung und Arbeit zum Sündenbock machte. Für manche mag allerdings die Lehre vom Primat des Willens wirklich mehr als eine Ausrede gewesen sein; wenn — wie eine frühere Metaphysik lehrte — wirklich alle unsere Gedanken, Gefühle, Handlungen und Unterlassungen, kurz unsere ganze Führung ein Werk des Willens ist, der frei sich selbst bestimmt, dann darf man einen Menschen, der gewisse von ihm verlangte Kenntnisse und Fertigkeiten absolut nicht erreicht, als einen moralisch Schuldigen behandeln, der sich nicht anstrengen mag oder wenigstens die ihm verliehene Kraft falsch verteilt.

Ich glaube nicht, daß diese Pädagogen heute schon ganz ausgestorben sind; aber je genauer uns das Schulkind bekannt wird, je feinfühliger sich unsere Methode, es zu untersuchen und zu unterrichten, seiner Individualität anpassen, desto mehr wird die Überzeugung von einer angeborenen Faulheit und ihrer weiten Verbreitung erschüttert. Namentlich die Psychologie hat immer lauter den Ruf nach sorgfältiger Einzelanalyse erhoben, die Medizin hat sie unterstützt, und die besonnenen Praktiker des Unterrichts haben sich über diese Unterstützung ihres instinktiv seit langem geübten Verfahrens gefreut. Da zeigte es sich, daß gelegentlicher wie dauernder

Mißerfolg in einem Schulfach, ja geringere Gesamtleistung in der Schule, für die oberflächlich urteilenden Eltern und Lehrer die „Faulheit“ verantwortlich gemacht haben, oft genug auf Faktoren beruhen, die mit dem Willen des Schülers nichts zu tun haben, überhaupt dem Herrschaftsbereich des Willens völlig entzogen sind. Ich hebe hervor: allgemeine körperliche Schwäche infolge von Blutarmut, Entwicklungshemmungen, akuten Krankheiten, dauernder Unterernährung, Neigung zu depressiven Zuständen, (die ihrerseits wieder körperlich bedingt sein kann), schwere von Eltern und Lehrern übersehene Sinnesdefekte, namentlich solche des Gehörs, behinderte Nasenatmung und damit zusammenhängende Zustände abgelenkter Unruhe und Erregung, infantile Neurasthenie, ein angeborenes schlechtes Gedächtnis, eine einseitige Spezialisierung der Anlagen, die das Kind von vornherein zur Arbeit auf bestimmten Gebieten untauglich macht.

Indem wir so immer genauer und vollständiger die Abhängigkeiten der geistigen Arbeit und Leistung von zahlreichen psychischen und physiologischen Vorgängen und Umständen durchschauen lernten, wuchs unsere Vorsicht in der Beurteilung der Schüler; wir wissen, daß manches Kind trotz alles Fleißes nicht leisten kann, was der Lehrplan und Lehrgang der Schule verlangt, trotzdem es sich vielleicht unter dem stachelndem Einfluß elterlicher Vorwürfe in immer erneuten Anstrengungen zuschanden arbeitet.

Die Erfahrungen, die die Einzelanalyse der Fehlleistungen zutage gefördert hat, haben nun namentlich in ärztlichen Kreisen eine gewisse Neigung erzeugt, die Faulheit überhaupt zu leugnen, Zustände, die man sonst so nannte, als etwas Krankhaftes zu betrachten, und damit ihrer pädagogischen Behandlung völlig neue Grundlagen zu geben.[1])

Zurzeit schwanken die Meinungen noch hin und her. Gewiß ist die Alternative der früheren Schulmeister, die jeden Mißerfolg aus Faulheit oder Dummheit erklärte, zu grobschlächtig; aber haben wir mit unserer zweifellos größeren Einsicht in die Detailbedingungen der Fehlleistung die „Faulheit“ wirklich entbehrlich gemacht? Haben diejenigen recht, welche im Namen der Psychologie und Physiologie jeden Schüler gegen den Vorwurf derselben in Schutz nehmen? Oder sind wir, umgekehrt, heute der Gefahr ausgesetzt, die Kinder zu verweichlichen, ihnen eine Nachlässigkeit als unvermeidlichen Ausfluß ihrer Organisation, Aszendenz und des Milieu hingehen zu lassen, die früher als Faulheit gebrandmarkt und bekämpft worden wäre? Die Antwort auf derartige Fragen hängt ganz von dem Sinn ab, den das Wort Faulheit beanspruchen darf. Es scheint mir deshalb pädagogisch fruchtbar zu sein, wenn wir uns von Psychologie und Ethik den Tatbestand beschreiben lassen, der wirklich mit Faulheit richtig bezeichnet ist. Wir werden dadurch in den Stand gesetzt, seine Verbreitung im allgemeinen abzuschätzen und sein Vorhandensein im Einzelfall zu diagnostizieren, wie auch Gegenmaßregeln zu seiner erfolgreichen Bekämpfung auszusinnen und anzuwenden.

Um diese Aufgabe durchzuführen ist es rätlich, zwischen einer gelegentlichen und einer chronischen Faulheit zu unterscheiden, ebenso zwischen einer erworbenen und einer auf angeborenen Dispositionen beruhenden, zwischen einer schuldbaren und einer in gewissem Grade entschuldbaren. Den Weg zu diesen Scheidungen geben uns die gewöhnlichen Zensuren, die üblichen Erklärungen des Lehrers und der Eltern an.

---

[1]) V. Pauchet, Causes de la paresse. (L'éducateur moderne V, 1910.)

Ein Kind, dessen Fortgang bisher nichts zu wünschen übrig gelassen hat, weist plötzlich einen erheblichen Rückgang der Leistungen auf; Krankheiten, präokkupierende Erlebnisse und andere erklärende Gründe sind nicht vorhanden; es handle sich überdies um ein Kind, das, bisher wenigstens, Schwankungen nicht unterworfen war. Das Kind ist einige Zeit faul; sobald diese Periode vorbei ist, steigt mit erneutem Fleiß auch seine Leistung rasch wieder auf das gewohnte, ihm normale Maß. Was wollen wir damit sagen, wenn wir behaupten, das Kind sei einige Zeit faul gewesen? Genau präzisieren können wir das nur für diejenigen Fälle von Faulheit, die wir an uns selbst erlebt haben; verstehen, uns verstehend hineinversetzen können wir uns auch in den Zustand der Faulheit, wenn er anders ist als bei uns, auf anderer Basis beruhend. Was liegt also vor, wenn wir faul sind?

IV.

Die Faulheit erscheint zunächst wie etwas Unnatürliches, Unmögliches, Paradoxes. Alles Leben ist Tätigkeit, Bewegung; Tätigkeit ist ein physiologisches Bedürfnis, eine Quelle der Lust. Ohne jede Tätigkeit verdirbt der Mensch, verfetten seine Organe; wir kennen und pflegen den Selbstgenuß der eigenen Kraft in Spiel und Sport. So scheint es auf der einen Seite dem Lebewesen natürlich, seine Glieder zu regen, seine Kraft zu gebrauchen, zu arbeiten und tätig zu sein; gerade beim Kind hat man einen wahren Drang nach Betätigung von jeher beobachtet, spricht man von einem Tätigkeitstrieb. Wie stimmt zu dieser seit alters geläufigen Überzeugung von der biologischen Notwendigkeit und dem in der Neuzeit immer wieder betonten Aktivitätscharakter der Lebensvorgänge die allgemeine Klage über die Faulheit der Menschen, namentlich der Schuljugend? Man würde sich weniger wundern über die Unnatürlichkeit der Faulheit, wenn man zwischen Tätigkeit und Tätigkeit schärfer unterschiede; ein gewisses Maß von Leistungen sehen wir in der Tat zu den Quellen der Lust und des Behagens gehören; ja gelegentlich kann eine bis zur Erschöpfung getriebene Anspannung aller Kräfte uns in einen wahren Rausch von Genuß versetzen; ohne dieses Erlebnis bliebe die Waghalsigkeit der sportlichen Kraftproben unverständlich. Und gewiß ist es richtig, daß dem gesunden Kinde nichts natürlicher ist, als seine Kraft und seine Glieder zu gebrauchen in eifriger Arbeit. Aber man braucht sich deshalb nicht zu wundern, wenn über dasselbe Kind, das zu Hause kaum von seiner Tätigkeit getrennt werden kann, aus der Schule Klagen über Faulheit einlaufen: der Unterschied der Tätigkeiten ist wahrlich groß genug, um ein ganz verschiedenes Verhalten der Kinder erklärlich zu machen. Außerhalb der Schule arbeitet und spielt das Kind frei, gelegentlich, nach Lust und Laune, jedem Anreiz folgend, der seine schweifende Aufmerksamkeit fesselt, auf Gebieten, die sein kindliches Interesse wachhalten. Und wie muß es in der Schule tätig sein? Mit gespannter, willkürlich fixierter Aufmerksamkeit, auf Gebieten, die es langweilen, unter der autoritativen Führung des Lehrers, ohne dem Spiel seiner Phantasien und Einfälle folgen zu dürfen. Daß spontane, ungeregelte, interessebetonte, nie bis zur schmerzlichen Ermüdung getriebene Tätigkeit vom Kinde anders erlebt, gewertet, betrieben wird als befohlene, geregelte, mit der Überwindung von Hemmnissen durchsetzte, auf einem dem natürlichen Interessenkreis des Kindes fremden bzw. nicht mundgerecht gemachten Arbeitsgebiet, ist nicht verwunderlich; ebensowenig ist dann unvereinbar die natürliche Lust an der Tätigkeit und die Faulheit. Es hängt eben von der Art der Tätigkeit ab, wie sie vom Menschen erlebt wird, auf ihn zurückwirkt, wie

er sich zu ihr stellt. Faulheit ist uns der Name einer bestimmten Stellungnahme zu einer zugemuteten Anstrengung, zur Arbeit überhaupt; wir sprechen von Faulheit, wenn uns das schlechte Resultat einer Arbeit vermeidlich schien und bei einer anderen Stellungnahme zur Arbeit auch vermieden worden wäre. Und da uns alle geregelte Arbeit mit gespürter Anstrengung, erlebter Bemühung verbunden scheint, so betrachten wir die Faulheit gerne als eine Schwäche des Willens, verursacht durch die Scheu vor der erlebbaren Mühe, die mit einer durchzuführenden Arbeit erfahrungsgemäß verbunden ist.

V.

Die Auffassung der Faulheit als einer Form der Willensschwäche [1]) ist heute ziemlich weit verbreitet; berührt sie sich doch mit der herrschenden Neigung, in der Faulheit etwas Krankhaftes zu sehen und für sie organische Störungen als Grundlage verantwortlich zu machen. Es ist demnach gerechtfertigt, von dieser Auffassung her den Zugang zu einer genaueren Analyse der Faulheit zu versuchen.

Als Willensschwäche würde die Faulheit unter eine größere Gruppe psychischer Tatbestände gleichen Namens gehören, und deren allgemeine Züge aufweisen müssen; sie wäre eine formale Eigenschaft des Wollens. Ich kann hier das Problem der formalen Eigenschaften [2]) des Wollens nicht aufrollen; ich muß die Behauptung hinstellen, daß es, ganz gleichgültig, was gewollt wird und warum, natürliche, seien es angeborene, seien es erworbene, Vorzüge und Mängel des Wollens selbst gibt und daß sich ein großer Teil dessen, was wir Charakter eines Menschen nennen, in dieser formalen Struktur seiner Willenvorgänge enthüllt.

Wir nehmen an: ein Mensch soll einen Entschluß fassen. Die Situation erlaubt ihm weder weiteren Aufschub noch ein Sich-Vorbeischleichen am Entscheid. Manche finden schon in diesem Vorgang der Entstehung eines Entschlusses bestimmte Schwächesymptome, nämlich diejenigen der Unschlüssigkeit, die zu keinem Ende kommen kann. Allein ich bin der Meinung, daß diese Unschlüssigkeit so verschiedene Grundlagen, einen so verschiedenen psychologischen Sinn haben kann, daß ich die einheitliche Behandlung aller Fälle und gar die unterschiedslose Stigmatisierung aller zu Symptomen der Schwäche nicht befürworten möchte. Ich glaube überhaupt nicht, daß sich die Ausdrücke „Stärke“ (Nachhaltigkeit, Festigkeit, Kraft) und „Schwäche“ des Wollens auf die Art und Weise der Entstehung von Willensentschlüssen beziehen.

Ist aber einmal ein Entschluß gefaßt, will ich einmal, dann scheint mir allerdings Erfolg oder Mißlingen von der „Kraft“, mit der ich will, abzuhängen, und wir glauben, diese Kraft, bzw. Schwäche des Wollens von außen dadurch charakterisieren zu können, daß wir sie als ein Verhältnis der durch den Willensentschluß geschaffenen Determinationen [3]) des psychischen Ablaufes zu den Widerständen und Hindernissen deuten, die von andersartigen Ablaufstendenzen des Seelenlebens ausgehen.

Einem gefaßten Entschluß kann schon die Länge der Zwischenzeit bis zur Ausführung verhängnisvoll werden, innere Hindernisse wie neue Leidenschaften, plötzliche

---

[1]) Vergleiche dazu C. Andreä: Über die Faulheit. Langensalza.

[2]) Einiges über dieses Problem habe ich in der Skizze: „Probleme der Willenserziehung“ (Die deutsche Schule, 1912, Heft 1 und 2) ausgeführt.

[3]) Über den Begriff der determinierenden Tendenz und des dynamischen Bereiches des Wollens vergl. N. Ach: Über den Willensakt und das Temperament. Leipzig 1910 Quelle & Meyer.

Einfälle bedrohen seine Nachhaltigkeit; Feinde von außen, Widerstände des Körpers lähmen ihn. Wir nennen einen Menschen willensschwach, wenn seine Entschlüsse durch die Länge der Zeit, durch innerseelische Widerstände, durch äußere Hemmungen um ihre Wirksamkeit gebracht werden, und geben dieser Willensschwäche je nach der Besonderheit der Fälle die Namen: Kraftlosigkeit, Mangel an Dauer und Ernst, Flüchtigkeit, Inkonstanz.

Ist die Schwäche des Wollens weniger durch ein Mißverhältnis zwischen Willensbestimmung und Widerstand bedingt als durch geringe Wirksamkeit der persönlichen Motive, so nimmt sie besondere Formen an, die wir speziell als Mangel an eigenem Willen bezeichnen, als Nachgiebigkeit, Beeinflußbarkeit, Lenkbarkeit, schließlich Widerstandslosigkeit gegen fremde Menschen und deren kundgegebenen Meinungen und Befehle.

Alle diese Tatbestände gehören unter den Sammelnamen Willensschwäche; bei gelegentlichem Vorkommen und in mäßigen Graden bleiben sie durchaus in der Breite der Norm, sind sie jedem geläufige Erlebnisse; dauernd und in sehr hohen Graden werden sie pathologisch, und ohne für sich allein eine circumskripte psychische Erkrankung zu bilden, finden sie sich in den Bildern vieler tieferer psychischer Erkrankungen, so in der Neurasthenie, der Melancholie, der Hysterie; die schwersten Formen der Willensschwäche bis zum Fehlen jedes eigenen, ja beinahe jedes Willens überhaupt (mit Ausnahme der zur Selbsterhaltung nötigsten Reaktionen) finden wir beim Idioten und Imbezillen. Bei jugendlichen Menschen kommt (auf dem Boden bestimmter psychischer Erkrankungen) eine Willensschwäche vor, die von Einzelgebieten, ja Einzelleistungen sich ausbreitet beinahe auf das ganze Gebiet des Wollens und Handelns, oft mit unstäten ziel- und zwecklosen Wanderungen sich verbindet und jeder erziehenden Beeinflussung spottet. Meistens entbehren diese Kranken jedes Krankheitsgefühles und damit auch des Interesses an sachgemäßer Pflege und Behandlung.

Das sind also Tatbestände der Willensschwäche in normaler und krankhafter Ausprägung; gemeinsam ist ihnen das allmähliche oder plötzliche Versagen einer durch motivierten Entschluß geschaffenen (eingeschlagenen) Richtung des psychischen Lebens vor den vorausgesehenen oder unerwarteten Hindernissen und Widerständen; von ihnen unterscheidet sich das starke Wollen, das entweder von Anfang an ausreicht, einen entsprechenden seelischen Ablauf herbeizuführen, oder an den Widerständen und Ablenkungen sich erneuert, um mit gesammelter Kraft die einmal eingeschlagene Bahn fortsetzen zu können bis zu dem ins Auge gefaßten Ziel.

Ist nun Faulheit etwas derartiges wie schwaches Wollen? Es mag sein, daß ein Willensschwacher auch faul ist, einen Hang zur Faulheit hat; darum ist aber doch nicht jeder Faule immer und notwendig willensschwach; oder er ist nicht willensschwach im gleichen Sinne, aus denselben Ursachen, unter denselben Bedingungen wie das psychopathische Individuum. Wir müssen wohl, wie zwischen Tätigkeit und Tätigkeit, Fehlleistung und Fehlleistung, auch zwischen Willensschwäche und Willensschwäche unterscheiden. Mag der Faulenzer sein, was er will, gewiß verstehen wir darunter zunächst nicht einen haltlosen Psychopathischen und Hysterischen. Faulheit ist nach der ursprünglichen Meinung, die diesen Begriff geprägt hat, kein pathologischer Tatbestand, keine Krankheit; wir kennen Faulheit in allen Spielarten und Graden; es gibt eine monströse Faulheit, aber wir meinen nicht, es dabei mit einem Zustand zu tun zu haben, der analog der Muskelschwäche oder der Tuberkulose ist.

Sicher bewegt sich die Vermutung, Faulheit sei Schwäche und habe es irgendwie mit dem Willen zu tun, in der Richtung auf die Wahrheit; aber ohne weiteres dürfen wir nicht einen pathologischen Bestand in ihr sehen (natürlich einen im moralischen Sinn pathologischen!), einen Fall der Abulie, oder wir laufen Gefahr, der echten und rechten Faulheit etwas zu substituieren, was nicht diesen Namen verdient. Es scheint deshalb zweckmäßig, einige Formen der Faulheit näher zu beschreiben, um an ihnen die Momente ins Auge zu fassen, die zur Charakteristik als Willensschwäche geführt haben. (Fortsetzung folgt.)

Anleitung zu praktischen Arbeiten in der Jugendkunde und experimentellen Pädagogik.

Von E. Meumann und R. H. Goldschmidt.

Die Erkenntnis der Bedeutung, welche die empirische Forschung im Bereiche der Psychologie und ihrer „Anwendungsgebiete", der Kinderpsychologie und Pädagogik hat, gewinnt gegenwärtig immer mehr an Boden. Insbesondere wenden sich auch in großer Zahl solche Kreise dem Studium der Psychologie, der Jugendkunde und der psychologischen Pädagogik zu, denen ein eigenes Studium der psychologisch-pädagogischen Forscherarbeit selbst und ihrer technischen Hilfsmittel und Methoden nicht leicht zugänglich ist; Lehrer und Eltern, Anstaltsleiter, Ärzte und Juristen suchen sich mit der psychologischen und jugendkundlichen Forschung vertraut zu machen und ein eigenes Urteil über ihre Resultate zu gewinnen. Es bedarf keiner Begründung dafür, daß eine gediegene und gründliche Kenntnis der Tatsachen, der Eigenart und der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens auch für den besten Erzieher nützlich ist und daß fruchtbare Mitarbeit an der pädagogischen Bewegung der Gegenwart nur dem möglich wird, der mit den Ergebnissen der Psychologie, der Jugendkunde und der forschenden Pädagogik bekannt ist und der sie auch selbständig zu verwerten weiß. Ein Haupthindernis für das selbständige Eindringen in die gegenwärtige Psychologie und ihre jugendkundlichen und pädagogischen Zweigwissenschaften liegt nun aber in der Art unsrer heutigen psychologischen und pädagogischen Forschung selbst; denn diese arbeitet mit den Mitteln des Experiments, der Erhebungen, der Statistik und der systematisch organisierten Beobachtung, und die Ergebnisse experimenteller und statistischer Forschung kann nur derjenige wirklich selbständig verwerten, der eine gewisse Anschauung und eigene Erfahrung in der Behandlung solcher Methoden und Verfahrungsweisen besitzt.

An dieser Schwierigkeit hat unter anderm auch das Streben jener wichtigen pädagogischen Bewegung unter den Lehrervereinen seine Grenze gefunden, die durch die Gründung von Arbeitsgruppen und Arbeitsgemeinschaften sich zu gemeinsamer Einarbeitung in die psychologischen und pädagogischen Probleme und Forschungsergebnisse der Gegenwart